

# 早稲田大学教員養成システムの未来像

## — 卒業生質問紙調査を手がかりに —

菊地 栄治

キーワード：教員養成、自律性、職能開発、隠れたカリキュラム、早稲田大学、多様性

【和文要旨】 早稲田大学の教員養成システムのあり方を考えるために、本学卒業生教員調査を実施した。データの分析から、以下の主な知見が得られた。

(1) 職能開発の契機のうち最も重要なのは「自主研修」であり、力量項目によって他の契機の影響力の順位が異なっている。学びの契機の丁寧な分析と主体的な選択が求められる。(2) 力量形成にとって教員サイドの主体的かわり方が重要であり、「関係性を構築する構え」「批判的思考」「異論を通しての対話」が一定の影響を持つ可能性がある。(3) 早稲田大学卒業生教員は相対的に(2)で記した特徴を有しており、「早稲田らしさ」についての自由記述分析からもこのユニークさが顕著に浮かび上がってきた。ただし、「批判精神・在野精神」が「多様性の尊重・大らかさ」といった特徴に移行しつつある点が課題として残っている。(4) 以上の点を踏まえつつ、教員養成ということを教師のライフコースに位置づけるとき、①大学の教職課程だけで学びを完結するものではまったくないこと、②早稲田大学の有意義な学びの特徴を促す「余白」そのものを回復させることを重視すること、③他者との関係性や社会の切実な課題と主体的に向き合う機会を提供すること、などが論点として浮かび上がった。今後は、「早稲田大学教員養成システム」についての自由記述の内容を分析し、結果を共有する中で学びの場を創造するプロセスを大切にすることが課題となる。未来像はその先につむがれることになる。

### 1. 問題の所在

戦後、教育改革を実現するための中心的な方策として、教師教育に関する諸施策が講じられてきた。とりわけ教職の専門職化とさまざまな待遇改善の取り組みは、教師教育の充実への条件整備として不可欠であった。右肩上がりの経済成長期においては、教師教育改革は定数改善や大学院就学・行政研修等の推進・拡大等で実現されようとしてきた。戦前の師範教育への反省に立って生み出された「大学における教員養成」と「開放制」もまた教師教育の質的充実に大きな役割を果たしたことは言うまでもない。しかしながら、わが国は1990年代以降、経済社会を中心に「縮小期」に入った。「選択と集中」を旨とする資源配分へのエスタブリッシュメント側からの要求や功利主義的な思想が跋扈する一方で、教育をめぐる難題は複雑化の様相を呈してきている。初任者研修や十年次研修等の制度化が推進された時代を経て、小さな政府を実現する流れの一端として、教職大学院や教員免許更新制など大学教育を研修システムのひとつとして組み込む新たな動きも生まれてきた。「行政研修」のウェイトが増す中で、教師教育にも官僚主義が浸み渡ってきている傾向は否定できない。専門職の真髄＝生命線である「専門性に裏打ちされた自律性」が次第に蚕食されているようにも見える（専門職性と自律性については、市川1969、今津1996な

ど)。教師教育をめぐるでも、無文脈な改革（教員免許更新制など）がトップダウンでなされ、「あれもこれも」とアドホックな研修課題が「〇〇教育」の名の下に設定され教員を疲弊させるという構造が生まれつつある。とりわけ、「自律性からの退却」は、すでに大規模な高校教員の時系列調査で明らかとなっている現代社会の根本病理である<sup>(1)</sup>。果たして教師教育の基本軸は何であり、個々の大学はどこまでその大学の独自性を打ち出せるのか。教員養成の課程認定の仕組みが変わらない中で、大学独自のプランニングは可能なのか。まさに大学としての、大学教員としての主体的な問い直しが必要になってくる。

周知のとおり、早稲田大学の教学の歴史は、1882（明治15）年の東京専門学校創立に始まる。創立20周年を迎えた1902（明治35）年、東京専門学校は早稲田大学と改称され、翌1903（明治36）年には国語漢文科・地理歴史科・法制経済科・英語科の4科から成る高等師範部が開設された。ここに組織としての教員養成の歴史がスタートし、やがて1949（昭和24）年4月、戦後の学制改革により高等師範部が教育学部に新生して以来、開放制の教員養成のもとで人材育成に取り組んできた。早稲田大学の伝統を活かしつつ、国の教員養成制度改革を踏まえる中で、小・中・高・特別支援学校の教員養成システムを構築してきた。また、1990年4月には大学院教育学研究科、2008年4月には大学院教職研究科が開設され、学部教育に限らず「優れた教員」の育成を担ってきている。近年、大学そのものもそうであるが、幅広い意味合いの教師教育が狭義に捉えられ、形式主義に堕すきらいがある。また、直線的な思考に偏りすぎ、大学という学びの場の潜在的な人間形成機能が軽んじられる傾向がある<sup>(2)</sup>。

本稿は、早稲田大学が戦後の教員養成史に果たしてきた社会的役割を吟味すべく、本学の教員養成のあり方について批判的な検討を加えるための基礎資料を得ることを主な目的としている。とくに、早稲田大学卒業生を対象とする質問紙調査から得られた知見を整理し紹介させていただくものである。分析はごく基礎的なものにとどまっているが、早稲田大学における教員養成システム再構築をめぐる議論の出発点として活用していただければ幸いである。

## 2. 調査の概要

調査は、以下の要領で実施された。

### (1) 実施時期

2015年3月。

### (2) 調査方法

早稲田大学稲門教育会名簿（2014年度）より、現職校長・教員および各都道府県等の同会幹事（一部、校長等との重複あり）に該当する会員501名を調査対象として抽出した。無作為抽出の統計的サンプリングではなく、早稲田大学卒業の校長・教員に焦点化した有意抽出に近いサンプリングといってよい。抽出された卒業生教員を対象として、郵送自記式質問紙調査を実施した。回収数は211票、回収率は42.1%に達した。なお、回答者が校長等管理職の職位にある場合は、「直近の教諭時代」を念頭において回顧的に回答することを求めた。

### (3) サンプル特性

上記の研究目的や調査方法をふまえれば、サンプルが平均的な教員構成と大きく乖離している

表 1 サンプル特性

(%)

①設置主体	公 立					私 立				
本調査	95.6					4.4				
全 国	91.7					8.3				
②校 種	小学校	中学校			高等学校		中等教育学校		特別支援学校	
本調査	10.4	13.9			70.8		1.0		4.0	
全 国	42.2	25.7			23.8		0.2		8.0	
③地 域	北海道	東北	関東	北陸・甲信越	東海	近畿	中国	四国	九州	
本調査	4.6	7.1	58.9	8.6	6.1	5.1	4.1	0.5	5.1	
全 国	4.7	8.2	28.4	7.3	10.0	18.0	6.6	3.7	13.1	
④性別（校長）	男 性					女 性				
本調査	93.4					6.6				
全 国	86.0					14.0				
⑤性別（教員等）	男 性					女 性				
本調査	87.6					12.4				
全 国	49.1					50.9				
⑥年 齢	30歳未満	30-34歳	35-39歳	40-44歳	45-49歳	50-54歳	55歳以上			
本調査	2.4	3.3	3.3	1.4	6.2	16.2	67.1			
全 国	13.7	10.9	10.9	12.1	14.6	18.6	19.2			

注)「全国欄」の数値は、『学校基本調査報告書』（2014年度版）より算出した。ただし、年齢別構成のみ、『学校教員統計報告書』（2013年度版）より算出。

ことは想像に難くない。実際に、一定の層に焦点化したサンプル構成となっている（表1）。いくつかの特徴が表れていると同時に、卒業生ネットワークにかかわる今後の課題が浮かび上がる。

第一に、本学は私立大学でありながら公立学校、とりわけ高等学校に多くの卒業生を輩出している。2008年、教育学部に初等教育専攻が開設されたこともあり、今後は小学校教員の比率がいくらか増大すると考えられる。私立学校の構成比の小ささは、他の学校法人就職後に早稲田大学とのつながりを継続しづらいことよるのかもしれない。

第二に、職位と年齢構成の点でも分布の偏りを示している。稲門教育会自体が管理職層に偏った構成になっており、特定の県においてしか一般教員にまで対象が広がっていないことを表している。このことは、年齢構成にも映し出されている。もう一方では、近年の学部入学者の地域的偏在ぶりほどではないにしても、東京近郊への集中現象が見て取れる。

第三に、性別の偏りである。高校教員においては、小・中よりも教員の性別構成に偏りが見られるのは一般的な傾向であり、かつ、管理職層の構成がさらに男性に偏っていることを反映した結果でもある。多様性が資源となるネットワーク組織にとって一定のマイナス条件となっている。

以上を要するに、「多様性の縮減」が早稲田大学にも漸進的に忍び寄っているということを意味している。単なる名簿上の偏り以上に、構造的な危機が訪れているのかもしれない。たしかに、

早稲田大学出身教員という母集団の特徴を推計することが本研究の目的ではないものの、結果の解釈には十分な留意が求められることを付け加えておきたい。

### 3. 教師の職能開発の実態

#### (1) 力量の自己評価

まず、教師は自身の教師としての力量をどのように評価しているのだろうか<sup>(3)</sup>。18項目を掲げて、それぞれについて四件法で回答を求めた。結果は、図1の通りである。

全般的に肯定率（「非常によく身につけている」と「かなり身につけている」の合計％）が突出して高い項目は少なく、ほとんどが40～60％に集中している。その中でもとくに自己評価が高いのは、「校務分掌の仕事をごこなす力」であり、肯定率は67.3％に達している。肯定率の高さの背景には、年齢層が高いことも影響している。これに、「生徒とかかわる力」（66.3％）、「保護者とうまくやりとりする力」（62.1％）、「生徒集団をまとめる力」（62.0％）が続いている。比較

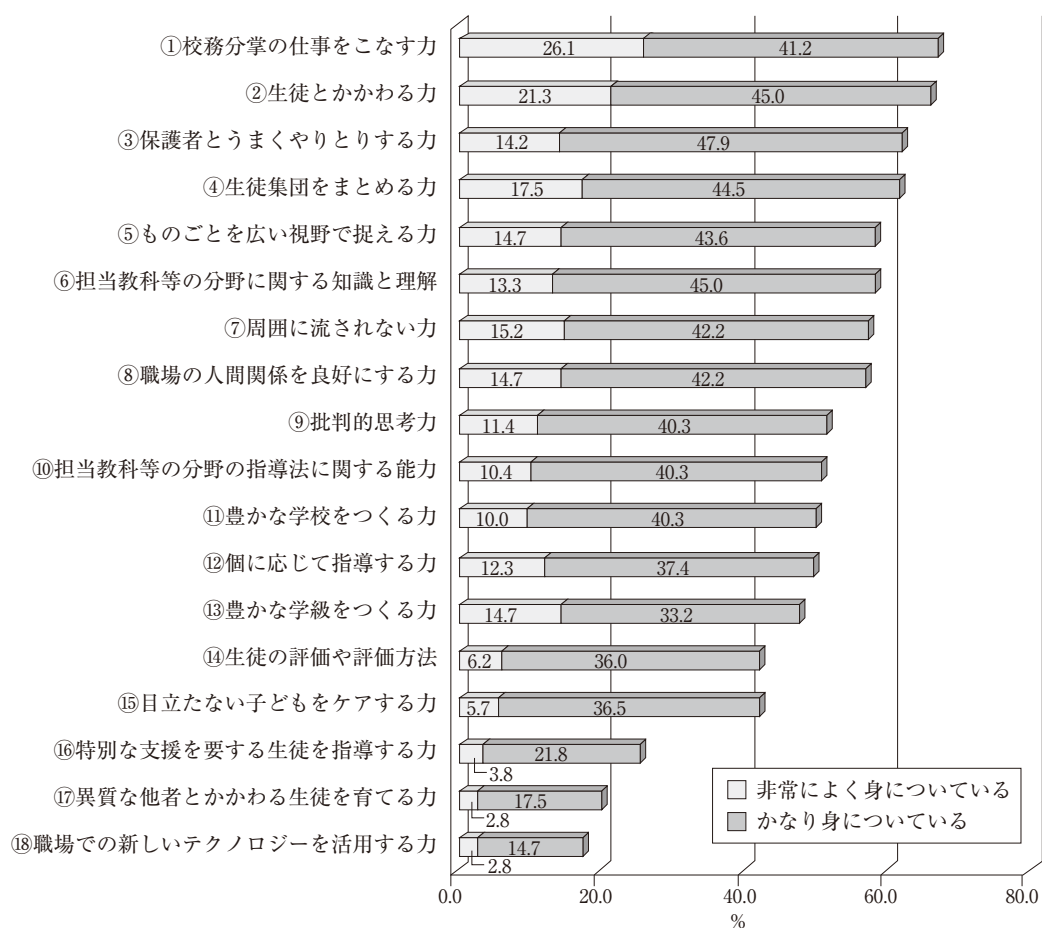


図1 力量の自己評価

可能な統計を持たないが、関係づけにかかわる力の自己評価が高い点はひとつの特徴である。逆に、「職場での新しいテクノロジーを活用する力」(17.5%)、「異質な他者とかわる生徒を育てる力」(20.3%)、「特別な支援を要する生徒を指導する力」(25.6%)は、きわめて低い自己評価にとどまっている。これらの3項目は、比較的新しいトレンドの中で求められる力であり、力量形成の機会が乏しかったことが背景にあるとみられる。

## (2) どのようにして教師は育つのか？— 職能開発の契機についての自己評価 —

では、教師たちはこれらの力量をどのようにして身につけているのだろうか。ここでは、「1. 教職課程の授業」、「2. 学部時代の教育実習」、「3. 1、2以外の大学の授業」、「4. サークル等大学時代の自主活動」、「5. 校内研修」、「6. 行政研修」、「7. 自主研修」、「8. その他」の8つの契機のうちどこで主に身につけたかを複数回答で選んでいただいた。各力量項目について結果を示したのが図2および図3である。いくつかの知見が浮かび上がってくる。

第一に、最も明白かつ重要な知見として、すべての項目にわたって「自主研修」が最も有効な契機として認識されていることがある。自己の必要性の判断にもとづいて研鑽することによって、教師の成長が達成されている。とりわけ、「担当教科等の分野に関する知識と理解」(73.9%)と「担当教科等の分野の指導法に関する能力」(69.7%)で顕著である。教科の専門性においては、内容と方法の両面において自律的に学んでいくことが基本であることを示している。

第二に、大学での学びは、現在の教師の力量形成においては過大評価できない。大学時代という過去の経験が現場での教育実践に直接役たないという意識は根強い。この点で教員養成に過大な期待をすることはできない。しかし、例外もある。それは、教科指導にかかわる項目において、教職課程の授業や教育実習の持続的影響が大きいことである。加えて、教職課程以外の大学の授業が批判的思考力や教養の要素の育成に一定の持続的な効果を持っていることを示唆している。

第三に、校内研修が力量形成に果たす役割も大きいと認識されている。とくに、「生徒の評価や評価方法」においては、「自主研修」をしのいでいる(48.3%)。校務分掌をはじめ、学級経営や生徒とのかかわりなど直接的で個別具体的な教育実践にかかわる力については、校内研修の有効性は大きいと認識される傾向がある。

第四に、行政研修は、学校経営にかかわること、あるいは、特別支援教育やICTなど新しいトレンドにかかわる項目において意義が認められる傾向がある。これらは、一定程度枠組みを定めて習得されるべき項目として位置づけられるのかもしれない。

第五に、「その他」の割合が比較的大きいことも見落としてはならない。これらの中には、日常の生徒とのかかわり、あるいは、意図的・目的的ではない「余白」の部分で形成される力も少なくないことを示している。すべてを直線的に計画しないことの意味をもっと重視しなくてはならないのではないか。とりわけ、教養や批判的思考力、あるいは人間関係づくりにかかわる項目は、研修や養成という言葉にはなじまない部分で形作られている可能性が大きい。

最後に、前述の傾向は、サークル等大学時代の自主活動と似ている。インフォーマルな経験が他者とのかわりや批判的思考を促す「見えないカリキュラム」として機能し、教師としての力を下支えしている可能性を強調しておきたい。

ところで、教員養成や研修について考えるとき、大きな矛盾に陥ることがある。つまり、きち

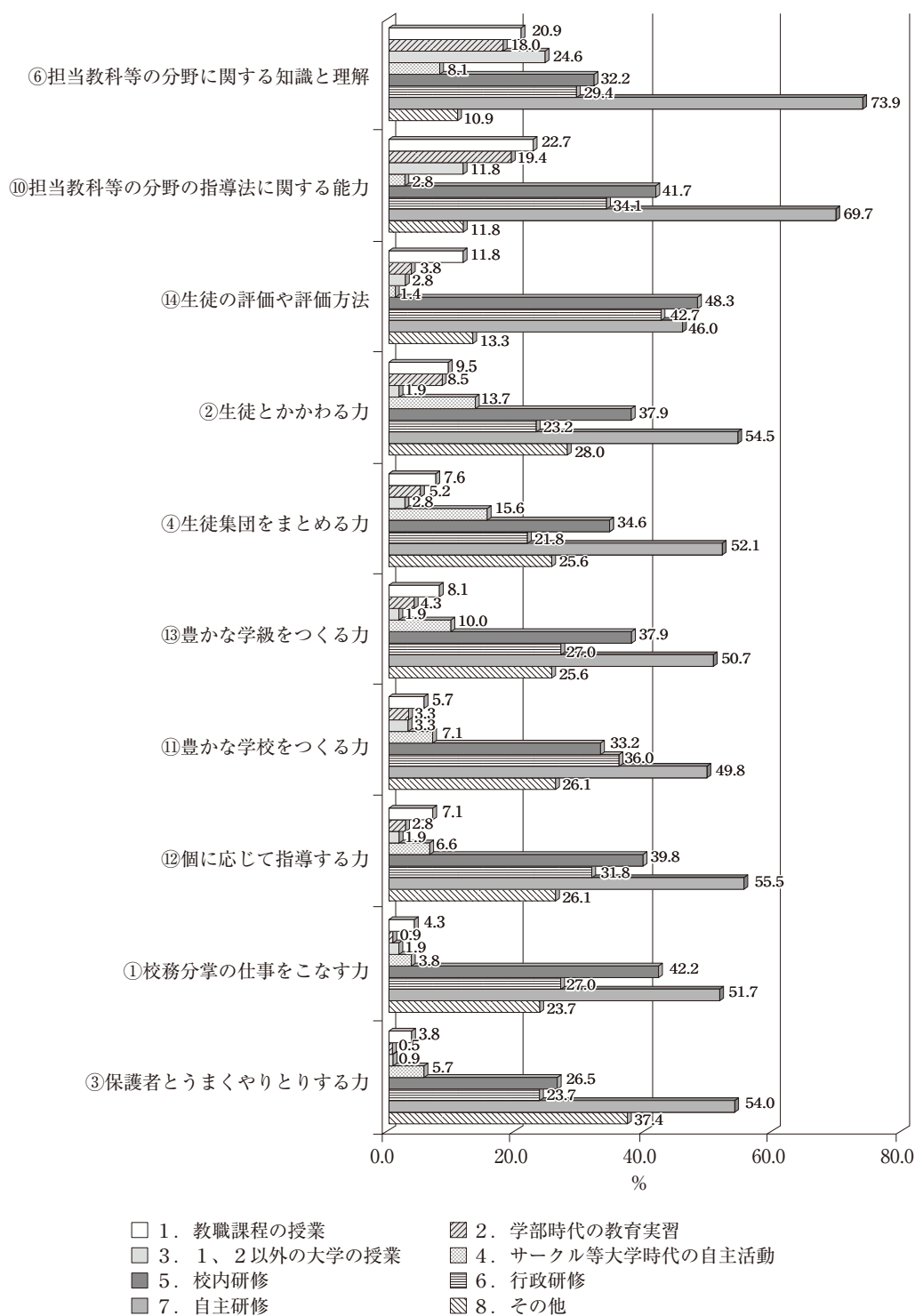


図2 力量形成の契機（その1）



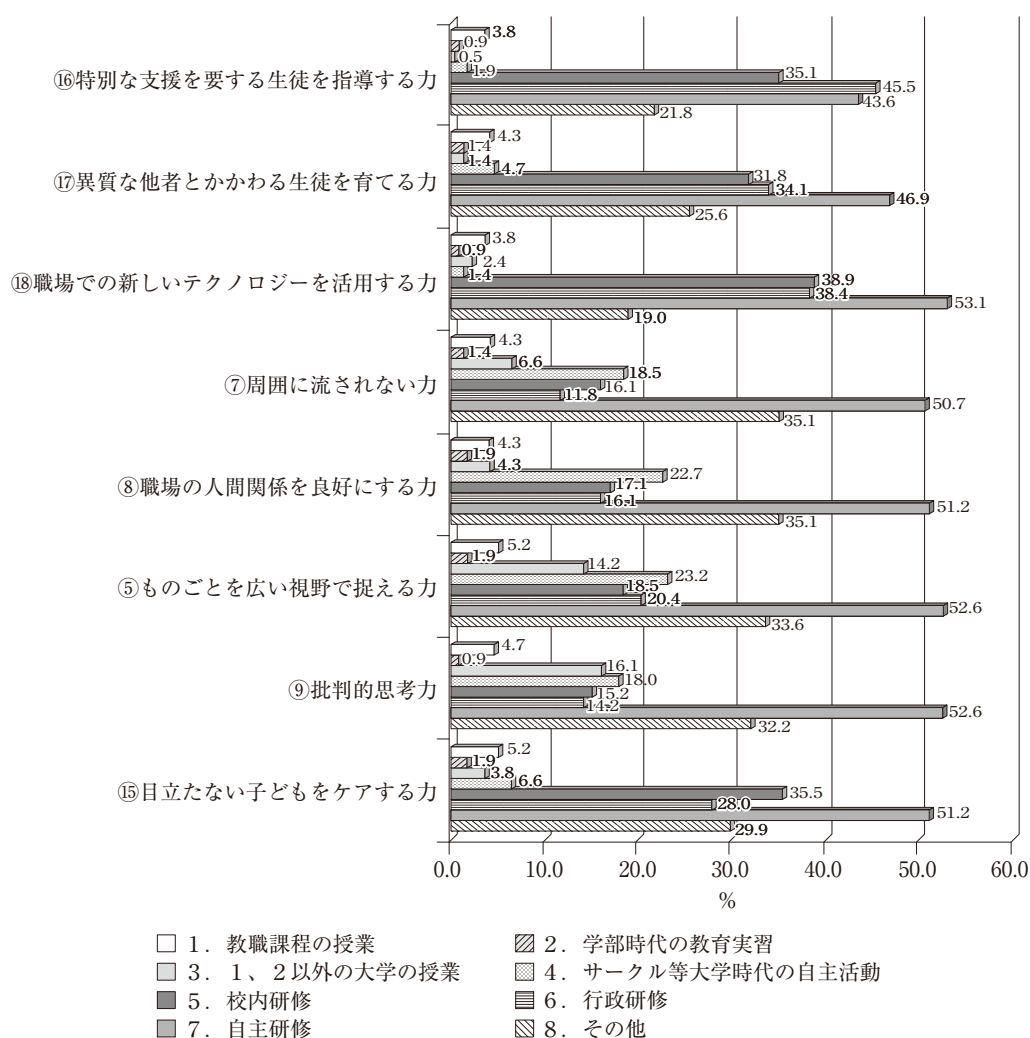


図3 力量形成の契機（その2）

んとした教育システムを整備すればするほど、教師が自律的に育っていく力を削いでいく結果をもたらしかねない。その意味で、行政研修等が分断された専門知にしたがって過度に張り巡らされるほど、教師の力が奪われることにならないか懸念されるところである。教師が多元的な契機を通して、それぞれの特徴をベースにして学んでいるという現実を忘れてはならない。また、社会全体が「余白」を失い、「余白」の大切さに気づかなくなった人々が制度設計をすることの危険性を認識することもまた重要なポイントである。

### (3) 力量をはぐくむ社会的・教育的要因

前項では、力量形成に関する当事者の内面的・主観的な評価にもとづく考察を行った。以下では、さまざまな異なる経験が各力量の自己評価にどの程度かわっているのか、いわば外在的・準客観的な分析を試みる。

表2および表3は、統計的に有意な関連が見られた18項目（正確には「関連がない」という帰無仮説が一定の危険率で棄却された項目）と力量項目とのマトリックスを表している。

第一に、キャリアにかかわる項目（①～③）については、企業でのまとまった就業経験が「校務分掌の仕事をごこなす力」にかかわっていることがわかる。「間接業務」をいかに効率よく処理していくかという点において企業での経験はプラスに働く。また、視野を広げるという結果ももたらしている。逆に言えば、それ以外の経験は特段の効果をもたらさないということである。「世

表2 力量形成にかかわる関連要因マトリックス (1)

過去の経験等 力量項目	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧
A. 担当教科等の分野に関する知識と理解				.172		.224		
B. 担当教科等の分野の指導法に関する能力				.197	.156	.199		
C. 生徒の評価や評価方法				.158		.184		-.137
D. 生徒とかかわる力				.169				
E. 生徒集団をまとめる力				.123				
F. 豊かな学級をつくる力				.183				
G. 豊かな学校をつくる力		.195		.229	.124	.171		
H. 個に応じた指導する力						.205		
I. 校務分掌の仕事をごこなす力	.170	.186		.158		.131	-.177	-.126
J. 保護者とうまくやりとりする力		.179		.188		.169	-.191	
K. 特別な支援を要する生徒を指導する力		.117		.113		.143		
L. 異質な他者とかかわる生徒を育てる力			.129			.174		
M. 職場での新しいテクノロジーを活用する力		.154		.134		.184		
N. 周囲に流されない力								
O. 職場の人間関係を良好にする力						.162	-.116	
P. ものごとを広い視野で捉える力	.133			.166		.117		-.121
Q. 批判的思考力				.169				
R. 目立たない子どもをケアする力						.112	-.111	

注) 数値は、ケンドールの順位相関係数。空欄は有意でないことを示し、数値記載のみは10%水準、下線は5%水準、網かけは1%水準でそれぞれ有意な相関を示す（表3も同じ）。

- ①フルタイムで企業に勤めたことがある
- ②教育委員会や教育事務所に勤務したことがある
- ③NGO/NPOで活動したことがある
- ④教育に関する自主的な研究会に参加している
- ⑤授業方法を考える研究会に継続的に参加している
- ⑥教育関係の学会での発表経験がある
- ⑦休職制度を利用して大学院で学んだことがある
- ⑧専修免許を持っている



間が狭い」とか「学校の常識は…」云々が言われるものの、本質的な教職の内容とはほとんど無関係であることがわかる（要するに、どの世界でも「働き方」「かかわり方」の違いを抜かしては意味をなさないということである）。教育委員会等のいわゆる行政経験は、学校経営にかかわる事象について効果的であると推測できる。また、新しいトレンドへの敏感さも一定程度培われる可能性もある。これもまた、限定的な効果であることを認識しておかなくてはならない。有意水準は低いものの、NPO／NGOの経験が「異質な他者とのかかわる生徒を育てる力」にプラスに作用している可能性があることも注目される。

表3 力量形成にかかわる関連要因マトリックス (2)

過去の経験等 力量項目	⑨	⑩	⑪	⑫	⑬	⑭	⑮	⑯
A. 担当教科等の分野に関する知識と理解	.262	.249		-.114	.138	.189	.180	
B. 担当教科等の分野の指導法に関する能力	.235	.234		-.150	.136	.116		
C. 生徒の評価や評価方法	.231	.151		-.154	.195	.111		.140
D. 生徒とかかわる力		.152	-.174	-.190	.264	.239	.295	.198
E. 生徒集団をまとめる力		.173	-.233	-.200	.297	.152	.232	.157
F. 豊かな学級をつくる力	.168	.291	-.208	-.258	.335	.174	.191	
G. 豊かな学校をつくる力	.117	.201	-.187	-.195	.298	.168	.113	.110
H. 個に応じて指導する力	.186	.142		-.151	.160		.166	
I. 校務分掌の仕事をこなす力		.242	-.200	-.225	.199	.129	.112	
J. 保護者とうまくやりとりする力	.143	.240	-.164	-.222	.293		.146	.132
K. 特別な支援を要する生徒を指導する力	.169				.195			.154
L. 異質な他者とのかかわる生徒を育てる力	.183	.164		-.128	.173		.138	.130
M. 職場での新しいテクノロジーを活用する力		.154		-.132	.143			
N. 周囲に流されない力		.150	-.125	-.265	.144	.278	.121	
O. 職場の人間関係を良好にする力	.120	.123		-.104	.217	.130	.232	.144
P. ものごとを広い視野で捉える力		.171		-.105	.167	.174	.151	
Q. 批判的思考力	.200	.110				.266	.200	
R. 目立たない子どもをケアする力	.146		-.107	-.168	.175	.115	.226	

⑨教職課程の成績はよい方だった

⑩学部教育実習は満足できる出来だった

⑪健康に自信がない

⑫学校に行きたくないと思うことがある

⑬本校の教員であることを誇りに思う

⑭異論のあるときははっきりと自分の意見を伝える

⑮困っている人をみると放っておけない性分である

⑯同僚から私的な悩みの相談を受けたことがある

第二に、研究会等への参加経験との関連性（④～⑦）をみってみる。とりわけ重要なのは、「教育に関する自主的な研究会に参加している」と「教育関係の学会で発表経験がある」である。この2つの経験は、きわめて幅広い項目と関連していることがわかる。具体的な実践に資すると想定できる項目にも一定の影響をもたらしている。授業方法の研究会は概して教科指導法にしか効果を及ぼさないが、両項目は、非常に幅広い項目にわたって関連を示している。前者については、生徒と直接かかわる力や批判的思考力の形成にまで関連し、後者については個別対応力を形成するという違いはあるものの、いずれも経験の意義としては他の経験をしのいでいる。いずれも自律性・専門性・開放性を特徴とする経験であることに注目したい。逆に、「休職制度を利用して大学院で学んだことがある」教員は校務分掌や人間関係に難がある場合が相対的に多く、「専修免許取得者」もマイナスの関連が3項目でみられる。

第三に、大学時代の教職課程関連項目についてはどうか（⑨と⑩）。いずれもかなり幅広い項目にわたってプラスの関連を示している。とくに「学部教育実習は満足できる出来だった」は、ほとんどすべての項目と関連しており、関連性も相対的に強い。「教職課程の成績はよい方だった」という項目は生徒とのかかわり等を除いて有意義であると推測できる。つまり、教職課程や教育実習を経験することそれ自体も意義はあるが、その経験をどのようにポジティブに経験するかという質的側面がきわめて重要であることがわかる。この点は、形式主義的な単位修得と免許取得が教職課程の目的ではないということを示唆している。

第四に、適応にかかわる項目について検討を加える（⑪～⑬）。まず、健康への不安が生徒とのかかわりや組織運営の活動への自己評価に対してネガティブな影響を与えていることがわかる。また、「学校忌避感情」は幅広い項目にわたって力量の自己評価を低減させる。他方、「勤務校への誇り」は教師の自己成長を促す重要な要因となるようである。この点は、公立高校の格差構造と教師の学校アイデンティティ問題に一定の示唆を与えてくれる。

最後に、学校適応という常識的な知見よりも興味深い関連が見られた。それは、⑭～⑯の3項目である。まず、「異論のあるときははっきりと自分の意見を伝える」は、ほとんどすべての項目についてプラスの関連をもっていることがわかる<sup>(5)</sup>。これは、おそらく自分でしっかりものごとを考え、他者とのかかわっていること、さらに、当事者としての意識が高いことなどを背景として、自己成長の原動力となっていることを示しているのであろう。換言すれば、自律性の表れでもある。さらに、「困っている人をみると放っておけない性分である」と「同僚から私的な悩みの相談を受けたことがある」（とりわけ前者）という項目もとくに関係性にかかわる項目での自己成長に深くかかわっているように見える。

以上のように、ただ単に養成や研修の表面的な事実以上に、個人としての自律的な経験や他者との関係性、あるいは学びへのかかわり方（あるいは、質的特徴）が教師の自己成長にとって大きな意義を持っていることが確認できた。もちろんこのような関連分析の結果をもとに、因果関係を速断することはできないが、およそその傾向として確認することはできる。

#### 4. 隠れたカリキュラムとしての「早稲田」

##### (1) 早稲田大学卒業生教員の特徴

以上の知見をふまえて、次に、早稲田大学の卒業生教員の特徴を確認しておきたい。データの分析から明らかになったことをかいつまんで紹介していく。

まず、教職従事時間を算出し、筆者が同時期に実施した全国高校教員調査のデータと比較してみる（図4）。とくに本調査の多くのサンプルをカバーする45歳以上のグラフと比較する。これによると、早稲田大学卒業生教員の方が勤務時間の長さは平均して14分余り長い。管理職が多いため、直近の教諭時代にも学校運営業務を担当していた可能性が高い。実際、授業準備の時間が若干短く、学校運営事務が長くなっている。当該年齢層の特徴として家事・育児の時間が短い、それ以外はさほど大きな違いはないようである。

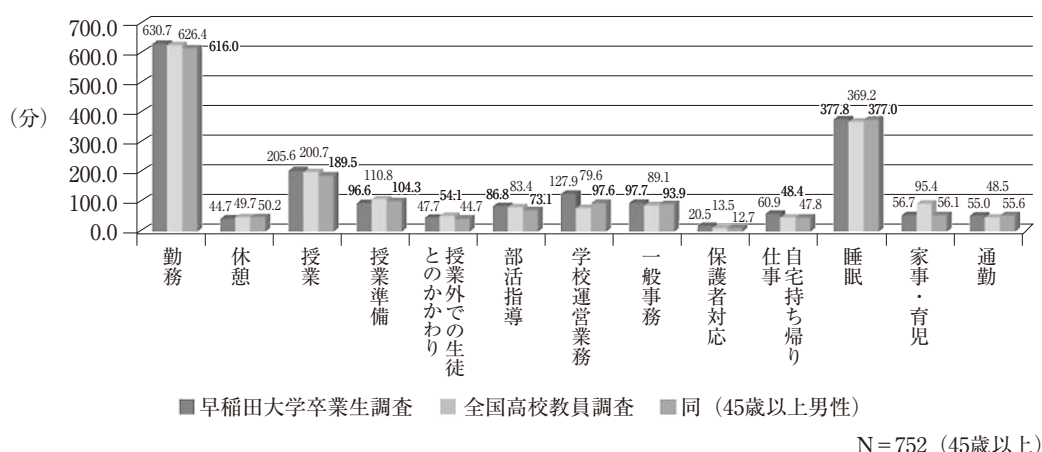


図4 勤務時間等の平均像（高校教員調査との比較）

次に、指導実践の特徴についてみる。中学校教員を対象とするTALISの調査データと比較したところ、4つの項目で大きな違いがみられた（図5）。すなわち、「生徒に勉強ができると自信を持たせる」、「生徒が学習の価値を見いだせるよう手助けをする」、「勉強にあまり関心を示さない生徒に動機付けをする」、「生徒の批判的思考を促す」のすべての項目にわたって、全国平均を上回る自己評価を示している。あくまでも自己評価であり、校種構成や年齢層の違いはあるものの、早稲田大学卒業生教員は肯定的な自己像をもっているように見える。

「教職に対する意識」についてはどうか（図6）。同じくTALISのデータと比較すると、教職選択の不本意性が低く（16.1% vs 23.3%）、教職へのポジティブな意識が強いことがわかる。たとえば、「教職は社会的に高く評価されていると思う」は、18.3ポイント高い数値を示している（46.4% vs 28.1%）。早稲田大学卒業生教員は、概して、自己にも教職にも肯定的なイメージをもっていることがわかる<sup>(4)</sup>。

最後に、「教員としての文化的特徴」についてはどうか。図7は、集計結果を示したものである。全国高校教員調査のデータのうち、45歳以上の年齢層との比較から有意な違いが見られた項目を

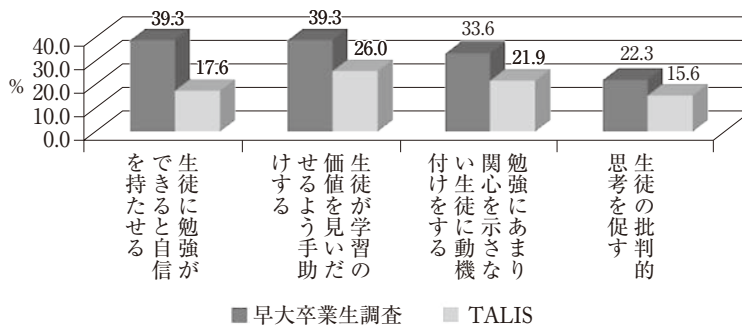


図5 指導実践の自己評価

注) 図5および図6の調査については、国立教育政策研究所(2014)参照。なお、図5のデータは、文部科学省がactive learning等の必要性を主張する根拠として活用される傾向がある。以下のウェブページ参照(2015年9月18日閲覧)。

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/103/shiryo/\\_icsFiles/afieldfile/2014/10/20/1352644\\_09.pdf#search=talis+E7%94%9F%E5%BE%92%E3%81%AB%E5%8B%89%E5%BC%B7%E3%81%8C%E3%81%A7%E3%81%8D%E3%82%8B%E3%81%A8%E8%87%AA%E4%BF%A1%E3%82%92%E6%8C%81%E3%81%9F%E3%81%9B%E3%82%8B](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/103/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2014/10/20/1352644_09.pdf#search=talis+E7%94%9F%E5%BE%92%E3%81%AB%E5%8B%89%E5%BC%B7%E3%81%8C%E3%81%A7%E3%81%8D%E3%82%8B%E3%81%A8%E8%87%AA%E4%BF%A1%E3%82%92%E6%8C%81%E3%81%9F%E3%81%9B%E3%82%8B)

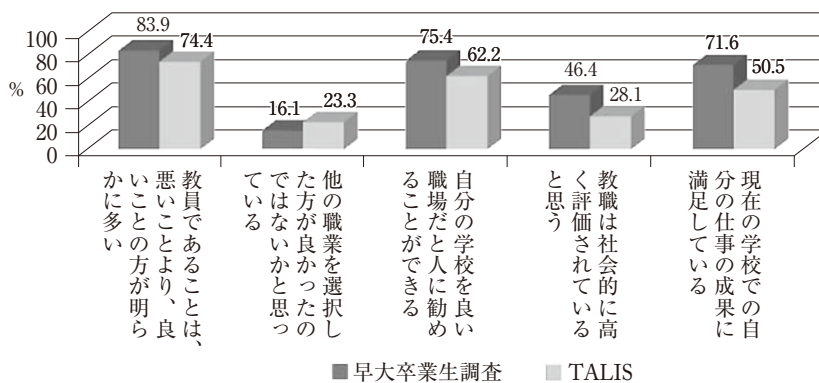


図6 教職に対する意識

8項目ピックアップしている。

これによると、まず、「教育に関する自主的な研究会に参加している」割合が20ポイント近く高くなっていることが目を引く(43.1% vs 24.6%)。加えて、「教育関係の学会での発表経験がある」と「授業方法を考える研究会に積極的に参加している」割合も10数ポイント高くなっている。つまり、専門性を磨くための自主研修という形で具体的なアクションを起こしているのである。それ以上に興味深いのは、「学校に行きたくないと思うことがある」割合が有意に小さいのに対して、「生徒にぜひ話を聴かせたい『すてきな大人』がいる」、「同僚から私的な悩みの相談を受けたことがある」、「困っている人をみると放っておけない性分である」という割合が有意に大きいことである。中でも、「異論のあるときははっきりと自分の意見を伝える」割合が、約20ポイントと大幅に大きくなっていることが注目される(80.6% vs 60.4%)。

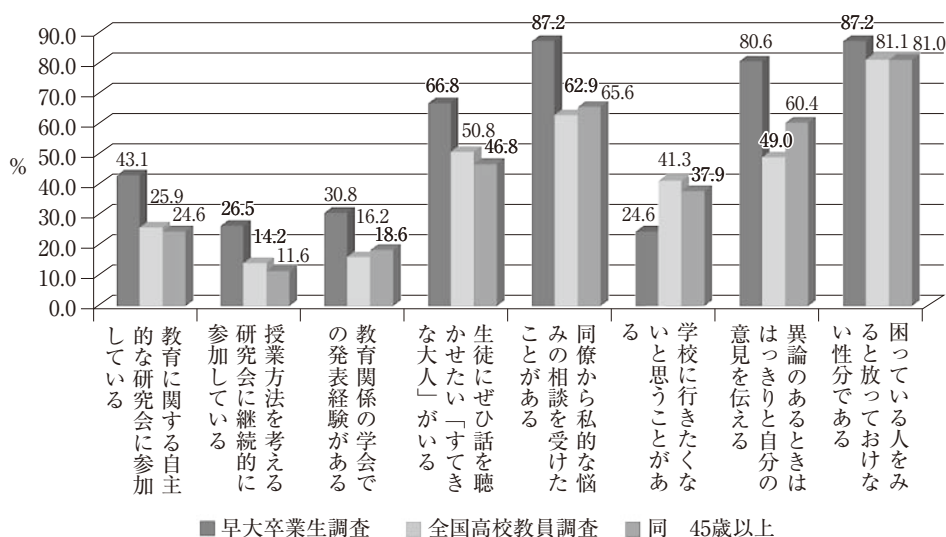


図7 教員としての文化的特徴

以上のように、早稲田大学卒業生教員は、自律的・専門的学びの自己深化、他者との関係性の構築、異論の提示などの点で、重要な特徴をもっていることがわかる。しかもそれらはいずれも教師の肯定的な力量自己評価を促す要因であった。ここに、早稲田大学教員のもっているひとつの「伝統」が隠されているといえるのではないだろうか。

## (2) 「早稲田らしさ」とは？

次に、自由記述欄において、「あなたにとって、早稲田大学が大切にすべき『早稲田らしさ』とは何ですか。できるだけ具体的にご記入ください。」という問いを設けた。有効回答率は、89.1%に及んだ。内容を精査し、カテゴリー分類を行った結果を示したのが、図8である（カテゴリーの詳細については、巻末「参考資料」参照）。

自由記述の中には、早稲田大学が大切にしてきたことが教職経験者の言葉として明確に記されている。幅広い内容にわたっているものであるが、その中でも群を抜いて多いのが、「批判精神・在野精神」(28.6%)と「自主性・自律(立)性」(26.6%)の両カテゴリーであった。これに、「タフさ・バイタリティ」(18.1%)、「多様性の尊重・大らかさ」(18.0%)の二つが続いている。他のカテゴリーも興味深い項目であるが、上述の文脈に重ねてみると重要なポイントが浮かんでくる。すなわち、自律的な学びを通して「開かれた専門性」などを磨き、その上できちんと異論を唱え関係性を再構築していくということである。まさに、教師の力量形成と早稲田大学の交わる交点には、こうした概念が必然的に置かれるのではないだろうか。

しかし、楽観することができない状況もある。図9にその点が浮かび上がっている。このデータは、これらのカテゴリーの記載内容をさらに年齢別に分析したときに現れた傾向である。すなわち、「批判精神・在野精神」は50歳を境にして「早稲田らしさ」として認識されなくなる傾向が顕著である。50歳代においては3割以上を占めていた割合がわずかに約1割になっているのである。かわりに相対的若年層に目立つのは、「多様性の尊重・大らかさ」である。もちろん、後

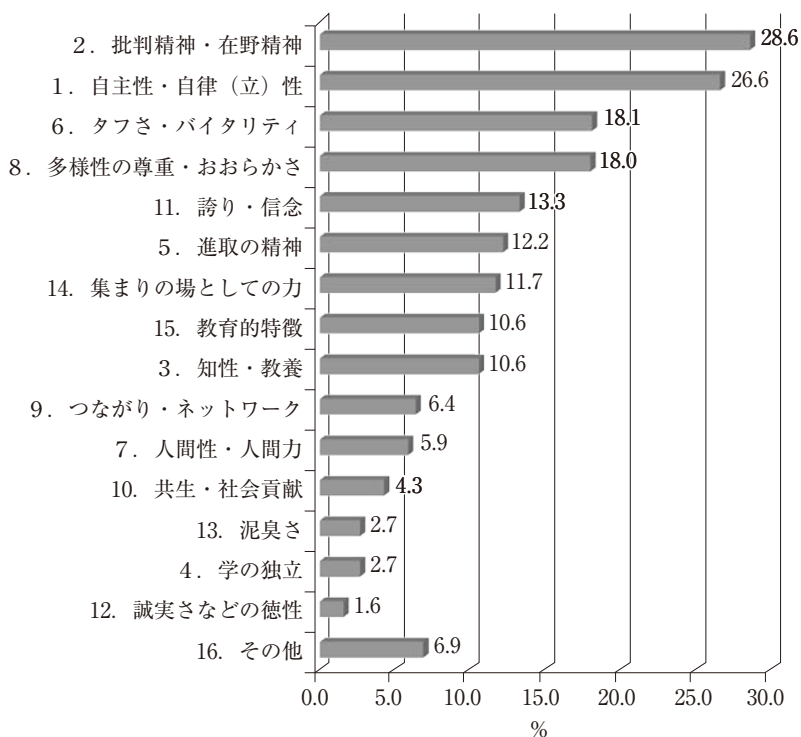


図8 「早稲田らしさ」の 카테고리

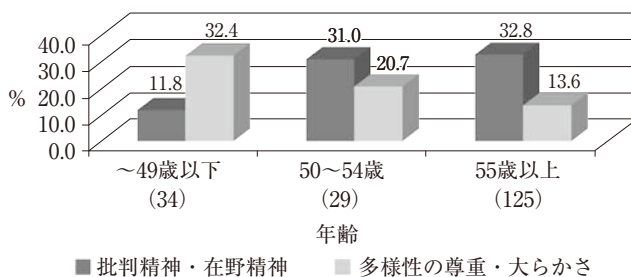


図9 「早稲田らしさ」の 카테고리 (年齢別)

者を否定することはできずむしろそれが前提となるのであるが、この隔たりはきわめて重要である。教育現場で聴こえている次世代の特徴とも重なる。この点をどのようにして丁寧に埋めていくのか、あるいは、この隔たりを創り出す構造的な要因はどこにあるのか、その点を見定めていくことが重要になる。

### (3) 教員生活にプラスになっている「早稲田大学での学び」とは？

最後に、付加的な情報として、自由記述欄のもうひとつの回答結果を記載しておく。それは、「早稲田大学で学ばれたことで、教員生活にとって一番プラスになっていることは何ですか。できるだけ具体的にご記入ください。」という質問への回答である。



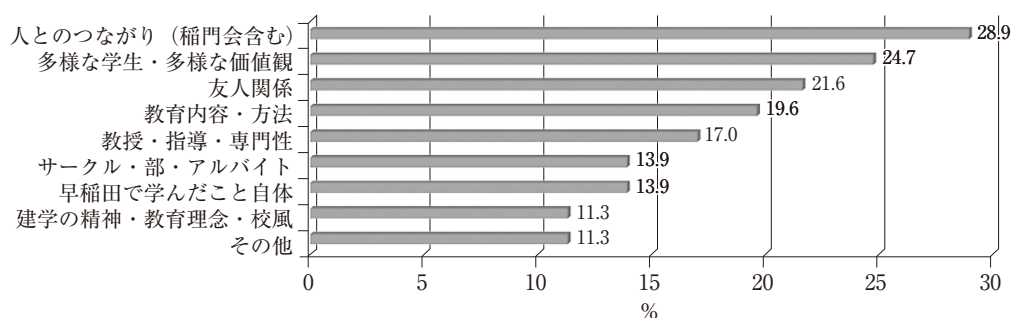


図10 教員生活にとってプラスになっている「早稲田大学での学び」

図10には、これを頻度順にまとめた結果を示す（複数回答としてカテゴリー化）。

最も多いのは、「人とのつながり（稲門会を含む）」であり、28.9%に達した。以下、3%前後の間隔をもって、「多様な学生・多様な価値観」、「友人関係」、「教育内容・方法」、「教授・指導・専門性」、「サークル・部・アルバイト」、「早稲田で学んだこと自体」、と続いている。注目すべきは多様性の意義であり、それを通しての人と人との関係性ということである。もちろん、公式のカリキュラムも重要であるが、記載内容をみても、授業の中身もさることながら「伝える側との関係性」がより重要であることがわかる。まさに、「見えないカリキュラム」の中でつむがれる関係性である。そのつながりは、世代を超えたものとして育まれている。

以下、参考までに、それぞれのカテゴリーの代表的な記述を例示しておく。

#### 【人とのつながり】

「教育学部英語英文学科で、質の高い授業（専門、一般共に）と信頼できる教授陣との出会い、生涯つきあえる友人を得たことである。自由な雰囲気の中にも、高度な内容の授業に対してはとことんつきつめる姿勢や、自ら調べ、学ぶ姿勢を身につけることができた。管理職となり初めて稲門会の存在を知りそこでの交流もかけがえのないものとなっています。」

（東京都・男性・公立中学校）

「充実した学生生活を送ることができましたが、卒業後の稲門会でのおつき合いがとても私自身の成長に役立っています。特に校長になってからは、稲門教職会の先輩方が、とても頼もしいです。」

（神奈川県・女性・公立中学校）

#### 【多様な学生・多様な価値観】

「『世の中にはいろいろな人がいて、いろいろな考えを持っている』ということ、肌で実感したことです。生徒も先生方も、一人ひとり違うからこそ、世の中は成り立つ。面白い。時に人と意見がぶつかっても、必ず着地点は見出せると思えば、怖くないです。（時々疲れますが）」

（岩手県・男性・公立高校）

「何といっても『価値観の多様性』です。日本全国から集まり、教職のみならず様々な職業を目指す学友と、教育学部において学び合えたことが貴重な財産となっています。そして、進取の精神、学の独立という考え方が、自分自身の教員生活のバックボーンとなっていること

も確かです。」

(千葉県・男性・公立中学校)

#### 【友人関係】

「第二文学部だったので、雑多な学生がいて、同級生たちから学ぶことが多かった。(特に挫折経験のある学生や勤労学生など、昼間の学部生にはあまりいないタイプの友人たちから。) 様々な価値観を容認できるようになったおかげで、赴任した工業学校や農業学校でも同僚や生徒と良好な関係が築けた。教員は、狭量な者には向いていない職業だと思う。」

(栃木県・男性・公立高校)

「『放任主義』の下、学生自らが未来を開拓していく力。多くの友人(学科、サークル)を得て、そこから学んだこと。とりわけ、早稲田のような総合大学では、自分の専門外の人間との交友が財産であり、今でも(30年以上)交友のあるのは、教育関係者ではないこと。」

(東京都・男性・公立高校)

#### 【教育内容・方法】

「私は教育学部理学科生物学専修を卒業しており、在学中のバランスのとれた幅広い知識・技能の修得が一番のプラスです。他大学を卒業した生物の教員は知識が偏っている場合が多いと感じています。」

(北海道・男性・公立高校)

「早稲田大学の社会科学部で学びましたが、そこで、特に教員としてプラスになったことはゼミでの学習であったと思っています。当時、ディベティング等の話し合いの形式がはやっており、他大学とのディベティングのやり取り、話し合いの進め方、下調べの方法等は大変、後の教員生活でプラスになりました。また、ゼミ等の知り合った様々な友との交流は、今も、先生ともども続いており、そこから学ぶものは大きかったと思っています。」

(茨城県・男性・公立中学校)

#### 【教授・指導・専門性】

「生徒に対してリスペクトの意識を持つこと。少なくとも私が習った先生方は、学生を小馬鹿にせず、真摯に接してくれていました。また、確か、教育原理の先生だったと思いますが、『私は君たちに対して一定の敬意を持っているので、失礼のないようにきちんとした服装で臨んでいる。君たちも教える立場になったとき、教える人間としてふさわしい服装で臨むべきだ』と言われ、私は今でも職員にこうした考えを言うときがあります。」

(神奈川県・男性・公立高校)

「研究室へ伺い、教授と直接、教授といろいろな事について議論することができたことにより、教職が、教科指導が基本であり、授業を通して生徒の信頼を得ること、そしてさらに教科以外の指導の大切さを学ぶことができたこと。」

(神奈川県・女性・公立高校)

#### 【サークル・部・アルバイト】

「私は学生時代、ワセオケで活動していました。全学部から集まった団員との交流が自己形成に大きな影響があったと自覚しています。教員養成系大学出身者にありがちな偏狭な教育論に比べて、ワセオケでの経験は『他人を認める』『些細なことに拘らない』などが、教員生活において、生徒一人ひとりの個性を鑑みる教育姿勢を保持できたことに繋がりました。」

(福井県・男性・私立高校)

「多様な人間が混在している学校なので、自分の価値観を見直すことができた。サークル活動の中で勉強した分野が自分の教員としての幅を広げてくれている。」

(愛知県・男性・公立高校)

#### 【早稲田大学で学んだこと自体】

「プライドを持ってすごせること。生徒対応や保護者対応、同僚や管理職とのトラブルがあっても、大きな落ち込みはなく、早稲田のプライドが支えてくれたように思う。」

(広島県・男性・公立中学校)

「プライドをもって教員生活を送れること。生徒、保護者からも出身大学を聞かれても胸をはって言えるので。また、先輩方も活躍してくれているのも心強い。」(群馬県・男性・公立高校)

#### 【建学の精神・教育理念・校風】

「校歌にある『進取の精神』を心がけてきた。高校の教員は、保守的であり、『今まではこうだった』という考え方が根強くある。そこで、今求められていることは何かを常に考えながら学校経営に取り組んできた。理想の教師とは？理想の学校とは？そういうことをいつも考えながら教員生活を送れたのは早稲田のお陰と思っています。」(栃木県・男性・公立高校)

「1980年代早稲田にはリベラルの風が吹いていて、自由な時間をゆっくり楽しむことができた。晴耕雨読ではないが、小説を読みアルバイトをして、時々大学に行き、サークルの仲間と語り合う時間は自分にとっての宝物だった。教授も英文学の話なんかせず戦争の是非について熱く語っていた。その延長線上にいる早稲田出身者と他大学出身者とは話がかみ合わないことが多々ある。」(東京都・男性・公立高校)

### 5. むすびにかえて — 早稲田大学教員養成システムの未来像へ —

早稲田大学卒業生教員の質問紙調査データの分析から、いくつかの知見を得ることができた。

第一に、職能開発に影響を及ぼす諸経験の分析から、「教員養成」なるものの捉え方への示唆を得ることができた。すなわち、(1) 総じて「自主研修」の果たす役割は力量項目のいかに問わず重要であること、(2) (かつての) 大学での経験は教職の現場のニーズに直接万能薬のような役割を果たすものではないものの、教科指導項目に対する教職課程での学修の影響は決して小さくはなく、加えて、それ以外の大学経験（他の授業やサークル活動など）は批判的思考力や教養的要素の育成に一定の効果を持っている可能性があること、(3) 他の研修等も含めて職能開発への影響は力量項目によって異なっていること、などが浮き彫りになった。いま、自律性を重視した養成・研究のシステムは「技術的熟達者」を指向する方向へと歪められる危険性に直面している。自律性を鍛える方向で養成と研修システムを再構築していくことが、専門職としての教職のレゾナントルを掘り崩さないために必須であるといつてよい。

第二に、職能開発を促す社会的・教育的要因の外在的・準客観的な分析からは、いくつかの異なる影響関係が見えてきた。すなわち、(1) 諸経験のうちとりわけ研究会や学会発表への参加が幅広い項目でプラスに作用していること、(2) 教育実習を含めた教職課程でのポジティブな経験が持続的影響を及ぼす可能性があること、(3) 他者との関係性や「異論を伝えること」もまた職能開発に幅広い影響を及ぼしていること、などである。つまり、養成や研修の表面的な経験以上

にその経験にどのようにコミットしていくのか、自律的なかわりをしていくのかということ、あるいは、他者との関係性をどのように構築していくか、その経験こそが「学び続ける教師」の中心にあることを示唆している。

第三に、早稲田大学卒業生教員の特徴は、まさに、上述の職能開発に資する有意義な経験の豊かさにあることが示唆された。内発的・主体的な学びを促すことを重視する傾向、教職に対する前向きな意識、主体的な研修経験、他者との関係性構築、黙従しない傾向…等の特徴としており、少なくとも当該サンプルに関していえば、この傾向が強いことが確認された。

第四に、まさに「早稲田らしさ」という意識そのものが、これらの要素と深く結びついていることが見て取れた。いわば、「何を教えるのか」ということにばかりこだわり、教員を多忙化へと追込み右往左往させる構造をつくり出すことに加担するのではなく、「どのように向き合うのか」という関係性をじっくりと相互的に生成させる、いわば「隠れたカリキュラム」そのものが教員の職能開発の本質を支えているといつてよい。まさに、社会などの外部環境と向き合う個人としての問いに向かわせつつ、「批判精神・在野精神」と「自主性・自律（立）性」を他者との関係性において深化させていくような学びをどのように構築していくかが問われているのである。

早稲田大学の教員養成システムの未来像を構想する際に、以上の知見をふまえて考えていくことが重要である。要点は、三つである。

第一に、学びのプロセスを促す主体として教員そのものが主体的な学びを実践していくことにこだわっていくことである。教職が官僚主義や新自由主義や消費主義の中に組み込まれてしまうとき、教員の「暗黙知」は単なるマニュアル化された知識・技術になりがちである。ライン化される仕事の中で、目標そのものへの疑問は語ってはならないという習慣に馴らされてしまう。早稲田大学の教員養成システムは、そのような意味において、関係性を創り出していく主体として位置づけ、物言わぬ従順な客体に堕することなく、学び続ける（＝問い続ける）教員を育成するということを基本的な方針とすべきであろう。

第二に、専門性の追究もこの文脈においてのみ重要性を持つ。狭隘な専門主義ではなく、問いに開かれ、ときには学問分野を越境することも躊躇しないということである。突き詰めていく中で、「あたりまえ」を疑い、現実や現象と向き合い、自分の思考を鍛えていくこと、このことが自覚されない限り、「自主研修」は血肉化されない。

第三に、教員養成システムが、当事者の大学での経験のすべてを塗り込めることになってはならない。いわば、十分な「余白」が必要であり、その「余白」を豊かにしていくことがそれぞれの学生に保障する仕掛けをしていくことが求められる。教員養成システムをどのように構築していくかをデザインするプロセスは、学びの環境をどのように豊かに構築していくかという学びへとつながっていく。他大学との差別化をするのではなく、ものごとの本質を早稲田大学の「隠れたカリキュラム」の中に発見し、これを発信し社会の中で共有していくこと…。そのような広がり社会的意義を認識したデザインをしていくことが必要である。あくまでも「余白」を埋めすぎないようにしたいものである。

第四に、急いで付け加えるとすれば、「余白」は単なる薄っぺらな多様性であってはならない

ということを強調しておかなければならない。課題としては、社会とのリアルな接点を失わず、他者との関係性の中で相互変容していくことを尊重する学びを目指したい。「早稲田らしさ」の象徴でもあった「批判精神・在野精神」は、良い意味でも悪い意味でも「多様性の尊重・大らかさ」へとシフトしてしまう可能性をもっている。それは、かかわりの浅さや他者への想像力の脆弱さなど、現代社会の中で薄められたものをいま一度再考する必要性を示している。

以上、早稲田大学卒業生教員の回答結果にもとづきながら、若干の推論をまじえた考察を試みた。本稿では紙幅の関係上、卒業生が思い描く「早稲田大学教員養成システムのあり方」については言及できなかった。最後に、本稿の知見と関連する若干の記述を例示しつつ、書かれた言葉を共有する機会を持つ中で、早稲田大学の教員養成がめざすべき方向性をいっしょに創っていくことを今後の課題としておきたい。本報告が創造的対話のささやかな契機となれば幸いである。

「人間教育（“早稲田精神”）に重きをおくこと。競争や偏差値ではなく、ほんとうに日本の社会の将来を考え、ひとりひとりの人間を大切にできるか（これからどんどん労働人口が減少する中、“労働者を使いずて”するような発想では日本は衰退します）は、教育の力にかかっています。」

（東京都・男性・公立小学校）

「『もの言わぬ』ではなく、『意見を言える』『場合によっては反対できる』教員を作って、育ててほしい。『進路指導』は業者に頼らぬよう行い、『生徒指導』は細かくならぬように、指導助言してほしい。そのことがつまらぬ多忙化を回避する方策だと考えます。」

（群馬県・男性・公立高校）

「あまりととのえなくてよい。養成を受ける学生の自立する力を自身が身に付けさせようとし  
ないのでは有意義な教員になれない。」

（新潟県・男性・無回答）

「多くは現場で学ぶものが多いと思います。なので、システムによって、それを肩がわりするのはムズカシイようにも思います。大学では理論、実地ではその理論を頭のスミにおきながら、前向きに学ぶしかないように思います。」

（奈良県・女性・公立高校）

「教員養成とは、他の機関や学校でも言えることですが、資格をとるためのものでよいと思います。教師は学校現場で実際に働いてから本物の教師になるのです。ただ、早稲田という場で学んだことは大いに意義があったと思います。」

（奈良県・男性・公立高校）

## 【付記】

本調査は、2013・2014年度早稲田大学教育総合研究所企画研究「早稲田大学における教員養成システムのあり方に関する基礎的研究」の一環として実施されました。次の先生方に、調査票作成等において多くの貴重な示唆をいただきましたことを申し添えさせていただきます（敬称略）。池俊介、太田亨、後藤雄介、小林宏己、近藤孝弘、澤木泰代、谷山公規、堀誠、麻柄啓一、町田守弘、松本直樹、油布佐和子。最後になりましたが、お忙しい中ご回答いただきました早稲田大学稲門教育会のみなさま、調査の実施とデータの整理にご協力くださいましたみなさまに心から御礼を申し上げます。



---

**〈注〉**

- (1) 10余年の時系列比較を通して、近年の教育社会の変化の中で、高校教員の意識に「自律性からの退却」という現象が生じていることが確認された（菊地2015）。これがすべての年齢層において生じている点は、専門職性の観点からみて深刻な事態である。なお、ここで必要に応じて比較対象として用いる全国高校教員調査は、全国の1,512名の公立高校教員に対して2015年3月に実施された質問紙調査を指す。
- (2) 近年の教師教育についての問題点については、歴史的経緯とともにいくつかの著作の中で整理されている（とくに、市川2015）。
- (3) 「教師の力量低下」言説の問題性・政治性には留意すべきであるが（油布2007、山田2013など）、ここではその種の言説へのオルタナティブを見出すために同じ文脈のもとで考察を深めていくという手法を採用した。
- (4) 本調査データの対象の違いを考えるとTALISデータとの比較には無理があるものの、他ではほぼ似通っている中でこれらの項目に差異がみられることにあえて注目したい。なお、この肯定的な意識は、久富のいう「教職アイデンティティ」概念に近い（久富2008）。
- (5) ただし、本調査においては、（対象の違いを考慮し）全国高校教員調査の項目の中では「校長の意見であっても…」という言葉が付け加えられている。

---

**〈参考文献〉**

- ・ 今津孝次郎『変動社会の教師教育』名古屋大学出版会、1996年
- ・ 市川昭午『専門職としての教師』明治図書、1969年
- ・ 市川昭午『教職研修の理論と構造』教育開発研究所、2015年
- ・ 国立教育政策研究所編『教員環境の国際比較 ― OECD国際教員指導環境調査（TALIS）2013年調査報告書一』明石書店、2014年
- ・ 菊地栄治「高校教育はどう変わったのか？―2004・2015年全国校長・教員調査データの比較分析―」日本教育学会第67回大会配付資料（於：駒澤大学）、2015年
- ・ 久富善之編著『教師の専門性とアイデンティティ』勁草書房、2008年
- ・ 山田浩之「『教員の資質低下』という幻想」『教育学研究』80（4）、2013年、pp. 453-465
- ・ 油布佐和子編『転換期の教師』放送大学教育振興会、2007年

---

**参考資料：【「早稲田らしさ」のカテゴリー分類表】****1. 自主性・自律（立）性**

自律的思考／学生に自主・自立を促すところ／自由な発想／自主性尊重／自分を持っていること／自分の責任で行動する精神／自由／自分らしさを貫けるところ／個の尊重／群れないこと

**2. 批判精神・在野精神**

批判的意識・批判精神／在野精神／正しいことを貫くこと／媚びないこと／権力に媚びない／話せる勇氣／エリートぶらない／普通の人たちと同じ目線／反骨精神／一対一の人間として誠実に向き合う姿／上から目線でないこと

**3. 知性・教養**

知性／分析力・思考力／時代を見据える力／学力／リベラルアーツ／幅広い見識／幅広い知識に対する探究心／知識の豊富さ



#### 4. 学の独立

学の独立／独立不羈（き）の精神／学問の本質を大事にすること／学問の府／高い専門性

#### 5. 進取の精神

進取の精神（気性）／挑戦する勇氣／革新性／チャレンジ精神／開拓精神／リベラル／理想の追求／「現世を忘れぬ久遠の理想」

#### 6. タフさ・バイタリティ

打たれ強さ／精神的・肉体的タフさ／努力して結果を出すこと／活動的であること／実践力／バイタリティー／ポジティブシンキング／質実剛健／野人／実行力／積極性／バンカラ／男気／たくましさ／生きのびること／強じんな精神力

#### 7. 人間性・人間力

人間性／人間力／人間関係の力／人間的魅力／人格／品格

#### 8. 多様性の尊重／大らかさ

多様な価値観／雑多な雰囲気／寛容さ／年代等を超えてひとつになれること／おおらかさ／明朗さ／柔軟さ／豊かで広い心／いいかげんさ／あるがまま／来る者拒まず、去る者追わず

#### 9. つながり・ネットワーク

人と人とのネットワーク／横とのつながりを大切にすること／コミュニケーション能力／仲間意識／全国に同窓の仲間がいてつながれること／団結力

#### 10. 共生・社会貢献

弱者に対する優しさと思いやり／人への思いやり／共創／共生／人情／人を大切にする教育／ノブレスオブリージュ／社会貢献

#### 11. 誇り・信念

信念／魂／プライド／大胆で自信を持ったふるまい／高い志

#### 12. 誠実さなどの徳性

正直な心／誠実さ／礼節

#### 13. 泥臭さ

泥臭い／スマートでないこと／暗い／庶民性

#### 14. 集まりの場としての力

全国から集うこと／地方に還元／地方出の学生が集う所／国内外に開かれた雰囲気／グローバル／愛校心／街全体が受け入れてくれた雰囲気／何でも学べること／求めれば応えてくれる教授が多いこと

#### 15. 教育的特徴

具体的行動の中で学ぶこと／ジェネラリストをめざすこと／マルチプレイヤーを輩出する大学／トップリーダーを育成するカリキュラム／幅広く人材を輩出／生涯にわたり学ぶ姿勢を身につけさせること／学び続ける姿勢／文武両道

#### 16. その他

オンオフの切り替え／強い野球部／不易流行

